

## Trabajo Fin de Máster

Memoria integradora del Máster en Formación del  
Profesorado para la especialidad Filosofía: la  
enseñanza de la filosofía en la ESO y Bachillerato

Report on Teacher Training Masters for Philosophy:  
the Teaching of Philosophy in Secondary Schools in  
Spain

Autor/es

Nicolás Chancellor Díez

Director/es

Dr. Jesús Ezquerra Gómez

## Índice

1. Introducción.....	2
2. La filosofía en la LOMCE.....	3
3. El sentido curricular de la asignatura Filosofía .....	8
3.1. El fin de la educación .....	8
3.2. El sentido curricular de la asignatura Filosofía .....	14
4. Memoria de la preparación y puesta en práctica de una unidad didáctica de la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato .....	18
4.1. Legislación .....	20
4.2. Preparación de los contenidos .....	24
4.3. Puesta en práctica de la unidad didáctica .....	27
4.4. Justificación de la unidad didáctica elaborada .....	32
5. Consideraciones finales .....	36
6. Bibliografía.....	38

## 1. Introducción

El presente trabajo pretende ser una memoria integradora y crítica de los diversos saberes abordados durante la realización del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (Máster de Profesorado en adelante), para la especialidad de Filosofía, en el curso 2018-2019. Para la elaboración de esta memoria, el desarrollo del trabajo quedará articulado en torno a los procesos de preparación y puesta en práctica de la unidad didáctica para la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato impartida durante la tercera fase del Prácticum. La razón fundamental de articular el trabajo en torno a la unidad didáctica es que ésta fue planteada, impartida y evaluada siguiendo las recomendaciones establecidas por el profesor Javier Paricio Royo en su asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, la profesora Gloria Seoane Rodríguez en su asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Filosofía*, la profesora María Pilar Benítez Marco en su asignatura *Habilidades comunicativas para profesores* y el profesor Enrique Calderón Rodríguez en su asignatura *Contenidos disciplinares de filosofía*. En este sentido, la descripción de los procesos de elaboración, puesta en práctica y evaluación de la unidad didáctica permite reflejar los principales aprendizajes adquiridos a lo largo de la realización del Máster de Profesorado. Incluso allá de esto, en tanto que la unidad didáctica se elabora de manera personal y creativa, su exposición permite trascender el reflejo de conocimientos adquiridos y dar lugar a la presentación de sugerencias e ideas propias. La combinación de estos elementos, una memoria de lo aprendido y algunas propuestas y aportaciones para la actividad docente, es, por lo tanto, en lo que trataremos de encuadrar el presente trabajo.

Para dicho cometido, no obstante, no nos limitaremos a la presentación de la unidad didáctica preparada e impartida durante el Máster, sino que además pondremos tal unidad didáctica en un doble contexto: en primer lugar, dentro de la legislación actual que se aplica en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en particular de la que se refiere a la asignatura Filosofía de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) y de 1º de Bachillerato; en segundo lugar, dentro de las tendencias y debates actuales en el ámbito educativo general y específico de la filosofía. De la misma manera que con los conocimientos adquiridos durante el Máster, estas dos cuestiones no se abordarán a través de una mera síntesis, sino que se adoptará una perspectiva crítica y a la vez constructiva que dará lugar a consideraciones originales y propias.

Teniendo estos objetivos en cuenta, la estructura del trabajo comenzará con un análisis del marco legal que regula la enseñanza de Bachillerato en general, y de la asignatura Filosofía particular, en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de

Aragón. Tal análisis se seguirá de algunas consideraciones acerca del sentido curricular de la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato, proponiendo un enfoque curricular que respete la legislación. Después, se expondrá la memoria de los procesos de preparación, puesta en práctica y evaluación de la unidad didáctica de Filosofía de 1º de Bachillerato impartida durante la tercera fase del Prácticum, mostrando coherencia con lo establecido en los dos puntos anteriores. Tras esto, se procederá con una reflexión crítica al hilo de la cuestión docente y de la experiencia del Máster.

## **2. La filosofía en la LOMCE**

Queda recogido en las Disposiciones Generales de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE en adelante), que “el segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico”.<sup>1</sup> Lo que esto viene a significar es, esencialmente, que en tal curso se pretende aproximar al alumnado de manera general a los fundamentos de lo que en la etapa posterior se abordará con mayor extensión y profundidad. La particularidad de este carácter propedéutico es que no es singular, sino que incluye una escisión: el cuarto curso de la ESO comprende dos trayectorias bien diferenciadas, una que preparará al alumnado para la realización de los estudios de Bachillerato, y otra que preparará al alumnado para la realización de estudios de Formación Profesional Básica. Es necesario, por lo tanto, que una vez finalizado el primer ciclo de la ESO el alumnado escoja entre una de estas dos opciones para el segundo ciclo: la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, o la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. En estas mismas Disposiciones Generales de la LOMCE se declara que la asignatura Filosofía no entra dentro de las asignaturas troncales establecidas para ninguna de las dos alternativas, ni como materia general ni como materia de opción. Por el contrario, Filosofía entra, en ambos casos, dentro del bloque de asignaturas específicas, entre las cuales el alumnado debe elegir un mínimo de una y un máximo de cuatro, y cuya oferta depende de la regulación y programación aplicadas en el centro. No es ninguna novedad decir que, en consecuencia, la asignatura Filosofía goza de una posición secundaria en el marco del currículo oficial del segundo ciclo de la ESO. Quizá el papel secundario de la Filosofía en el cuarto curso de la ESO se deba a que, dentro del carácter propedéutico del curso, no se considere que el pensar filosófico deba ser algo en lo que profundizar ni en los estudios de Formación Profesional ni en los de

---

<sup>1</sup> España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, Sec. I, p. 177.

Bachillerato. La otra explicación posible es que, aunque se considere que el alumnado debe abordar la filosofía con cierta extensión y profundidad en sus posteriores experiencias educativas, se sostenga que los conocimientos tanto teóricos como prácticos en materia de filosofía no son tan valiosos, adecuados o aprovechables como otros, por ejemplo en geografía, historia, lengua castellana y literatura o matemáticas, y que, por tanto, dado que el número de asignaturas troncales que se puede ofrecer es limitado, la ausencia de la asignatura Filosofía como asignatura troncal en ambas opciones del segundo ciclo de la ESO obedece a una cuestión de priorización.

Seguramente la segunda interpretación sea la más explicativa, ya que la materia Filosofía constituye una asignatura troncal para las tres modalidades de 1º de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes).<sup>2</sup> Además, esta segunda interpretación queda reforzada por lo que se establece en el primer párrafo del currículo oficial de la materia Filosofía del cuarto curso de la ESO, en este caso recogido en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón:

La materia de Filosofía de 4º de la ESO supone el inicio para el alumno de una reflexión que tendrá continuidad en el Bachillerato mediante la asignatura del mismo nombre, impartida en el primer curso y a través de la Historia de la Filosofía de segundo curso. Del mismo modo es una materia que tiene sentido propio o autónomo con respecto de estas materias ya que tiene gran utilidad para todo el alumnado, independientemente de su posterior itinerario de estudios y de las decisiones que vaya a tomar respecto a su futuro.<sup>3</sup>

¿Cuál es entonces esta ‘gran utilidad’ de la materia Filosofía, que le concede la posibilidad de tener un espacio en el currículo del segundo ciclo de la ESO sin llegar a permitir que constituya una asignatura troncal, que aparece como troncal en el primer curso de Bachillerato y que desaparece de nuevo en el segundo? Para contestar a esta pregunta, habrá primero que considerar qué afirma la LOMCE sobre la educación en general, sobre su naturaleza y sobre su finalidad, para ver después qué papel puede tener la disciplina de la filosofía dentro del plan educativo presentado ante las Cortes Generales en 2013 y aprobado ese mismo año.

Se sostiene en el preámbulo de la LOMCE que “el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 189.

<sup>3</sup> Aragón, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Anexo II: currículo de las materias de la ESO, Filosofía, p. 1.

la igualdad y justicia social. La educación es el motor que promueve el bienestar de un país”.<sup>4</sup> Tal y como se asegura en este mismo preámbulo, el objetivo fundamental de la presente Ley Orgánica es alcanzar este reto de la educación inclusiva y de calidad a través de la formación de “personas autónomas, críticas y con pensamiento propio”.<sup>5</sup> Esta combinación de, en primer lugar, respetar la diversidad propia del alumnado permitiendo que cada cual pueda hacer realidad sus aspiraciones personales y profesionales, y, en segundo lugar, fomentar el espíritu crítico y autónomo, debería ser sin duda una combinación propia de cualquier legislación educativa que se enmarque dentro de las líneas generales establecidas por la *Estrategia de Educación de la UNESCO*. En esta *Estrategia*, la más reciente la elaborada para el período 2014-2021, se recuerda que la educación es un derecho humano básico, y que además es el cimiento para un desarrollo sostenible, inclusivo y justo,<sup>6</sup> algo que parece verse reflejado en el compromiso de la LOMCE con la garantía de una educación de calidad promotora de la reflexión libre y la actitud crítica para un alumnado diverso.

En ambos documentos es posible observar, además, un tercer elemento que difícilmente puede ser deslindado de las exigencias de la educación de nuestro tiempo: la paz. Se afirma en el punto III del preámbulo de la LOMCE que, dado que “una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales, elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad”.<sup>7</sup> Es por ello que la Ley Orgánica pretende, además de desarrollar el espíritu crítico de un alumnado diverso, potenciar su formación como personas “activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa”.<sup>8</sup> Si bien es cierto que estas palabras pueden recordar a ciertos discursos neoliberales que, lejos de promover la cultura de cooperación y paz, promueven la competitividad y el conflicto, es cierto también que pueden interpretarse como un llamamiento a la promoción de una ciudadanía creativa, responsable, comprometida con la transformación positiva de sus comunidades asumiendo papeles activos a nivel tanto local como global.

Parece, por tanto, que en el preámbulo de la LOMCE se reivindica la potencia de la educación como herramienta de construcción de un mundo más justo, inclusivo y pacífico a través de la transmisión de conocimientos y capacidades que promuevan el respeto a

---

<sup>4</sup> España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, Sec. I, p. 97858.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*, UNESCO, París, 2015, p. 3.

<sup>7</sup> España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, Sec. I, p. 97860.

<sup>8</sup> *Ibid.*

los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la sostenibilidad ambiental. Se señala, además, el papel clave que juega la educación en el crecimiento económico y tecnológico de cualquier país,<sup>9</sup> razón añadida para promover, desde la legislación, un tratamiento adecuado de la calidad de la enseñanza, la deserción escolar, la igualdad de género en materia de educación y la transición de la escuela al trabajo.

Sin embargo, más adelante en el mismo preámbulo, el texto comienza a girar en torno a conceptos bien distintos: las necesidades de cumplir con las recomendaciones de la OCDE y el apremio por mejorar los resultados de España en el Informe PISA, que se podría conseguir “implantando medidas relacionadas con la simplificación del currículo y con el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa [...]”.<sup>10</sup> En un apartado posterior, se reitera que la mejora de la calidad educativa siguiendo los criterios del PISA se pretende desarrollar a través de “fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias”.<sup>11</sup> Se repite, por tanto, la idea de que es necesario incidir sobre el currículo oficial para reducir la tasa de abandono escolar, mejorar los resultados educativos, mejorar la empleabilidad... sin olvidar todo lo dicho anteriormente acerca del papel clave de la educación como promotora de la igualdad y justicia social. Y algo más adelante, una vez más se hace alusión a la necesidad de la reforma curricular: “la racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma”.<sup>12</sup> Y, para concluir, se sostiene que

uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 97858.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 97862.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 97864.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 97866.

¿Cuál es la forma concreta en que la LOMCE pretende alcanzar una mejora de la calidad de la educación que quede debidamente reflejada en los test del PISA, favoreciendo a la vez la formación de una ciudadanía democrática, justa y solidaria? Pues parece que, básicamente, reduciendo el número de horas de las asignaturas imprescindibles para alcanzar esto último y consolidando aquellas que favorecen las competencias matemáticas, científicas y lingüísticas. En ambos ciclos de la ESO, constituyen asignaturas troncales Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología, Economía, Física y Química, y Latín (con ligeras variaciones para la opción de enseñanzas aplicadas en el cuarto curso de la ESO).<sup>14</sup> Las asignaturas Valores Éticos, Filosofía, Música, Cultura Clásica o Educación Plástica, Visual y Audiovisual son optativas cuya oferta depende de la regulación y programación del centro.<sup>15</sup> Esto es esencialmente lo que la LOMCE denomina “simplificación del currículo” para mejorar la calidad educativa. Es llamativo que en la LOMCE se declaren, por tanto, grandes intenciones de avanzar hacia una educación generadora de tolerancia y paz, y que a su vez se reduzca drásticamente el número de horas dedicadas a una asignatura que, según se establece en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, tiene la siguiente meta:

tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.<sup>16</sup>

La primera conclusión a la que llegamos es que la LOMCE sufre de una gran incoherencia interna: por un lado, en sus preámbulos, sostiene que el fin de la educación debe ser la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas, autónomas y con pensamiento propio, promoviendo una cultura de paz, respeto y solidaridad; por otro lado, en su apartado dedicado al currículo básico, afirma que la asignatura Filosofía es sin duda un espacio privilegiado para trabajar las anteriores actitudes y valores; y por último, una de las principales reformas que la distingue de la ley de educación anterior es reducir de

---

<sup>14</sup> España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, Sec. I, p. 179.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 249.



manera sustantiva el número de horas lectivas dedicadas a esta asignatura que tan bien se ajusta a los fines últimos de la reforma.

Para solucionar esta incoherencia, habría varias alternativas: se podría rectificar acerca de los fines últimos de la educación, se podría rectificar acerca del valor que se le otorga a la asignatura Filosofía, o se podría rectificar acerca de la reducción de la presencia de tal asignatura en el currículo oficial para el alumnado de ESO y Bachillerato. Por nuestra parte, creemos profundamente que esta tercera opción es la más acertada. Para que ésta se pueda materializar, es posible que se requiera enfatizar con todavía más intensidad que la filosofía es una actividad fundamental para la promoción de la igualdad, los derechos humanos y la paz, objetivos que habrían de compartir nuestra sociedad y nuestro sistema educativo. Por ello, en las páginas que siguen, haremos algunas consideraciones acerca del valor de la asignatura Filosofía en tanto que espacio de construcción de un mundo más justo, pasando después a ofrecer, a modo de ejemplo detallado, la exposición de una unidad didáctica que ilustraría lo anterior, eligiendo particularmente la programada e impartida durante la tercera fase del Prácticum del Máster de Profesorado.

### **3. El sentido curricular de la asignatura Filosofía**

#### **3.1. El fin de la educación**

De la gran multitud de escritos que se ocupan de la educación, es posible observar siempre distintas perspectivas en cuanto a sus fines, sus mejores medios, y sus principios. Pero algo que seguramente pueda encontrar la aprobación de gran parte de quienes más se dedican hoy al tema, especialmente a la educación escolar para un alumnado de entre 12 y 18 años, es que uno de los fines fundamentales de la escuela es preparar al alumnado para afrontar los desafíos que encontrará durante su vida adulta.<sup>17</sup> Esta preparación para la vida adulta debe enfocarse, según se defiende desde numerosas posiciones, a través de la adquisición de ciertas competencias,<sup>18</sup> siendo las competencias emocionales particularmente importantes en esta tarea de ‘preparar para la vida’.<sup>19</sup> De este mismo planteamiento, quitando no obstante el matiz ‘emocional’ de las competencias, parte la legislación educativa española, pues, de hecho, tal vez ‘competencia’ sea una de las palabras más veces repetidas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el

---

<sup>17</sup> Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M., La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente, *Educación XXI*, 2019, No. 22(1), 71-92.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>19</sup> Aramendi Jauregui, P.; Arburua Goinetxe, R.M. y Buján Vidales, K., El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2018, No. 36 (1), pp. 110, 112.

que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (más de 200 veces). Sin embargo, tal y como se ha visto en el anterior apartado, es preciso considerar con detenimiento y profundidad las proclamas e intenciones recogidas en las leyes y otros códigos educativos.

En principio, parecería que no hay nada sospechoso acerca de hablar de ‘competencias’ como aquello que se ha de potenciar en el alumnado a través de la educación para que se pueda servir de éstas para abordar sus retos futuros. De hecho, esto parece enmarcarse dentro de la omnipresente crítica al ‘método memorístico tradicional’, que habría que superar con “nuevos enfoques metodológicos que han de potenciar la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo y permanente, fomentar el trabajo colaborativo y dar mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante”.<sup>20</sup> Sin embargo, tal y como señala Liria, esta crítica al ‘método memorístico tradicional’ y el impulso del ‘aprendizaje por competencias’ no viene a ser otra cosa que un intento de dar gato por liebre: las estrategias de educación por competencias, supuestamente liberadoras y proyectadas hacia la futura autonomía del alumnado, son en realidad otro instrumento del neoliberalismo para la creación del “*homo oeconomicus 2.0*, atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable (es decir, competente)”.<sup>21</sup> Si bien esta afirmación, debido a su contundencia, ha de ser tomada con cierta precaución, los lazos de unión entre el neoliberalismo y el discurso de las competencias quedan claramente manifiestos cuando se observa el origen mismo del término en el ámbito educativo.

Todo código legislativo educativo de ámbito nacional que haga referencia al origen de la idea de ‘competencias clave’ remite a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.<sup>22</sup> Específicamente, la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional remite, en la ventana dedicada a las ‘competencias clave’, al Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), lanzado en 1997 por la OCDE y desarrollado en Suiza a cargo de, según se sostiene sin más explicación, “un amplio abanico de expertos y partes interesadas”.<sup>23</sup> Recordemos ahora que es común la opinión de que uno de los fines fundamentales de la escuela es preparar al alumnado para afrontar los desafíos que encontrará durante su vida adulta. Pues precisamente en el documento de la OCDE en que quedan detalladas la definición y selección de las competencias clave, se reproduce la misma idea, aunque con un también clave matiz diferencial:

---

<sup>20</sup> Navarro Soria, Ignacio Javier; Grau Company, Salvador, “La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en Salvador Grau Company, Cecilia Gómez Lucas (Coord.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Marfil, Alcoy, 2010, p.119.

<sup>21</sup> Fernández Liria, C.; García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E., *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 34.

<sup>22</sup> España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, Sec. I, p. 97866.

<sup>23</sup> DeSeCo, <http://deseco.ch/>, DeSeCo 2016, consultado el 05/06/2019.

La importancia de los conocimientos, habilidades y competencias para las personas y para la sociedad es ampliamente aceptada entre las figuras responsables de las políticas de los países de la OCDE. Al menos a nivel de discurso, se considera que una ciudadanía bien educada, con conocimientos y altamente calificada desempeña un papel eminente para *enfrentar los desafíos del presente y el futuro*. Hasta la fecha, *el mayor impulso en los países de la OCDE hacia el área de competencias clave proviene del sector empresarial y de los empleadores*. Desde un punto de vista puramente económico, las competencias de los individuos se consideran importantes porque contribuyen a:

- Impulsar la productividad y la competitividad del mercado.
- Minimizar el desempleo mediante el desarrollo de una fuerza laboral adaptada y calificada.
- Crear las condiciones para la innovación en un mundo dominado por la competencia global.

Desde una perspectiva social más amplia, el conocimiento, las habilidades y las competencias son importantes debido a sus contribuciones fuera del dominio de la economía y el trabajo. En este sentido, contribuyen a:

- Aumentar la participación individual en las instituciones democráticas.
- Aumentar la cohesión social y la justicia.
- Fortalecer los derechos humanos y la autonomía como contrapeso a la desigualdad global de oportunidades y a la marginación individual crecientes.<sup>24</sup>

Desde luego, no se trata aquí de hacer juicios de valor acerca del papel que puedan tener una gran cantidad de empresas y personas empleadoras en nuestra sociedad. Es éste un tema abismal en sí, y particularmente para el trabajo que nos ocupa. Sin embargo, lo que sí queda claro, al revisar la fuente de la que los diversos Estados miembros de la OCDE incorporan el discurso de las ‘competencias clave’ a su legislación, es que cuando se habla de ‘preparar al alumnado para los retos futuros’, se habla esencialmente de los retos *económicos*, y que cuando se habla de ‘preparar para la vida’, se habla esencialmente de la vida *laboral*.

En respuesta a esto, por parte de quienes sostienen el discurso de las competencias y el de la escuela como lugar de preparación para los desafíos del futuro, cabe imaginar dos posiciones principales: en primer lugar, la de quienes creen que los retos que nuestras sociedades encontrarán en el futuro serán esencialmente económicos (o tendrán una base económica), y que por tanto es necesario que el alumnado de hoy adquiera las competencias que requerirá el mercado de mañana; en segundo lugar, la de quienes, adoptando una postura menos economicista, creen que las competencias cuya adquisición se ha de potenciar en el alumnado deben ser esencialmente sociales y emocionales. Dentro

---

<sup>24</sup> <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>, consultado el 05/06/2019 (la traducción y la cursiva son mías).

de la primera posición podemos encontrar, fundamentalmente, a las principales instituciones económicas y de comercio, como el FMI,<sup>25</sup> el Banco Mundial<sup>26</sup> o la ya citada OCDE, además de algunas producciones del ámbito académico.<sup>27</sup> Dentro de la segunda posición se encuentra la mayoría de las producciones académicas que hacen referencia a la necesidad de enfocar la educación desde la perspectiva de la adquisición de competencias.<sup>28</sup> En cualquier caso, recordamos que ambas posiciones parten de una premisa común: la educación escolar ha de ser un proceso de preparación para afrontar los desafíos del futuro, y el éxito de esta preparación se podría medir a través de la evaluación de la adquisición de ciertas competencias clave.

Existen, por el contrario, otras concepciones acerca de lo que habría de ser la educación en tanto que no ponen el acento en la adquisición de competencias clave, sino en los contenidos concretos que han de abordarse y que el alumnado debe comprender. Es necesario subrayar que una educación centrada en la comprensión de contenidos y no tanto en la adquisición de competencias no requiere por definición el empleo de metodologías absolutamente pasivas, estáticas y memorísticas. De hecho, es posible sostener que un elemento fundamental de la educación son los contenidos, pero a la vez contemplando la posibilidad de escoger la metodología que más favorezca la comprensión de los contenidos mismos por parte del alumnado.

Sin embargo, tal vez el término medio entre ambas concepciones sea la más sólida base teórica sobre la que desarrollar una práctica docente comprometida con, en palabras de la UNESCO, una educación de calidad que fomente sociedades pacíficas, justas e inclusivas.<sup>29</sup> En este medio camino podrían estar las consideraciones acerca de la educación que desarrollan Dewey y Russell en dos respectivos libros publicados ambos hace aproximadamente un siglo: *Democracy and Education* y *Education and the Social Order*. En realidad, es interesante observar cómo los escritos sobre educación de ambos filósofos se sitúan en este espacio intermedio entre los contenidos y las competencias (aunque esta última palabra no fuese común en la filosofía de la educación de su

---

<sup>25</sup> Riad, N., Education for Life: labor markets are changing, and millennials must prepare and adjust, *FINANCE & DEVELOPMENT*, Junio 2017, Vol. 54, No. 2, en <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2017/06/riad.htm>, consultado el 07/06/2019.

<sup>26</sup> World Bank Group, *Education Global Practice: Smarter Education Systems for Brighter Futures. Workforce Development*, SABER 2016.

<sup>27</sup> Álvarez Morán, S.; Pérez Collera, A.; Suárez Álvarez, M. A., *Hacia un enfoque de la educación en competencias*, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Servicio de Evaluación, Calidad y Orientación Académica, 2008, pp. 20, 21, 49 y 64.

<sup>28</sup> Gil, N., Aprendizaje Significativo, *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 2005, No. 36, VI. Pozo Rico, T., *La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la Educación Superior: un enfoque transcultural* (Tesis doctoral), 2016, Universidad de Alicante, Alicante. Olivar Parra, J. S., Las competencias personales (transversales) clave del éxito en la formación superior de graduado/as en educación, en Bermúdez Sánchez, M. P., Guillén Riquelme, A. (coord.), *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, AEPC, Granada, 2011, pp. 172-175.

<sup>29</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*, UNESCO, 2016-2017, p. 9.

contexto), siendo a su vez realmente distinta la forma en que tratan diversas cuestiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Tal y como muestra Rockler, existen sustanciales diferencias en la forma en que Dewey y Russell consideran, entre otros interrogantes, el pragmatismo, la aplicación del método científico a las cuestiones educativas, o la relación entre filosofía y democracia.<sup>30</sup> Pero salvando estas diferencias, cuyos detalles sobrepasarían la extensión del presente ensayo, consideremos algunas similitudes entre los dos autores, tales como las recoge Ryan en un artículo dedicado al tema en cuestión: “los puntos de encuentro son muchos y obvios: ambos eran ardientes defensores de una educación en que el niño ‘aprende haciendo’ [*learn by doing*], ambos cuestionaron la necesidad de autoridad alguna en el aula que no fuera la de la disciplina en sí, y ambos vinieron a creer, en las célebres palabras de Hobbes, que los niños ‘nacen inaptos para la sociedad’”.<sup>31</sup> Es interesante observar cómo los dos primeros puntos de encuentro mencionados, el ‘aprender haciendo’ y el reconocimiento de la disciplina a impartir como única fuente de autoridad, son claras reacciones a dos elementos bien presentes en las escuelas de su tiempo, tremendamente orientadas hacia la reglamentación excesiva, el aprendizaje memorístico y la disciplina de ‘mano dura’, y a su vez, una total falta de elementos prácticos, *vivenciales*, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra similitud fundamental entre Dewey y Russell es que ambos abrieron sendas escuelas en que trataron de poner en práctica sus principios pedagógicos, tratando de crear, especialmente en el caso de Dewey, espacios o ‘comunidades’ en que el aprendizaje fuese práctico hasta el punto de que el alumnado fuese el responsable de tomar las decisiones que afectasen a su propia educación, estando presentes casi a diario los experimentos científicos, debates, excursiones y otras actividades grupales. Específicamente, se trataba de encontrar un punto intermedio entre la transmisión de información por parte del profesorado experto en la materia, y el descubrimiento y aplicación de ese mismo conocimiento por parte del alumnado, que generaría una suerte de “comunidad filosófica de indagación”, consistiendo el proceso educativo en lo siguiente:

En primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo

---

<sup>30</sup> Rockler, M. J. Russell Vs. Dewey on Education, 1993, *Education and Culture* 10 (1):3.

<sup>31</sup> Alan Ryan, "Dewey and Russell," *The Wilson Quarterly*, Vol. XIVs No. 1, Winter 1990. p. 141, citado en Madigan, T., "Russell and Dewey on Education: Similarities and Differences", *Bertrand Russell: Public Intellectual*, Tiger Bark Press, 2016, p. 60.

ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.<sup>32</sup>

Si bien es evidente que mediante tal metodología, que casa perfectamente con lo que actualmente se postula como la mejor forma de alcanzar un ‘aprendizaje significativo’, se podría hablar de ‘competencias adquiridas’ y de ‘preparar para la vida’, hay un elemento diferenciador esencial entre las propuestas de Dewey con respecto a tales perspectivas pedagógicas que Liria desvela como instrumentos del neoliberalismo y del mercado, y es precisamente el fin que contemplan para la educación. Esta diferencia es, esencialmente, que Dewey considera que “el fin de la educación progresiva es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos”,<sup>33</sup> algo que trasciende el discurso de las competencias, que, en tanto que competencias, podrían servir para tanto lo primero como para lo segundo. Si bien este punto podría merecer algo más de detenimiento, pues es conocido el capítulo de *Democracia y educación* en que Dewey sostiene que la educación no debe obedecer a objetivos externos al proceso educativo mismo,<sup>34</sup> Hardarson explica por qué ambas sentencias son compatibles, y la clave resulta en el punto de vista: desde el punto de vista del alumnado, la educación escolar debe aparecer como un fin en sí mismo; desde el punto de vista del profesorado, el currículo debe elaborarse en torno a algún fin específico.<sup>35</sup>

El punto fundamental al que queríamos llegar con esta contraposición de la educación centrada en la adquisición de ‘competencias clave’ y aquella centrada en la comprensión solvente y rigurosa de contenidos, es que la distinción fundamental que las separa no es metodológica, y que, de hecho, el centro del debate debería estar en otra cuestión: la primera termina por resultar, como sostiene Liria, en un proceso de formación de trabajadores ‘competentes’ en tanto que pueden ajustarse a las cambiantes demandas del mercado mundial. Y de lo que se trata es precisamente de favorecer la creación de una sociedad justa, para lo cual no basta con ser una sociedad abstractamente ‘competente’, sino más bien aspirar a ser una sociedad que *comprenda* el mundo en el que vive. A partir de aquí, y volviendo al marco que establece la LOMCE para la educación formal en nuestro Estado, resulta más sencillo justificar el sentido curricular de la asignatura Filosofía en los cursos de la ESO y de Bachillerato.

---

<sup>32</sup> Dewey, J., *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 1998, p. 144.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 92-100.

<sup>35</sup> Hardarson, A., *The teacher is a learner: Dewey on aims in education*, Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference, 2016.

### 3.2. El sentido curricular de la asignatura Filosofía

En primer lugar, situémonos en los mismos objetivos que la LOMCE declara para la educación: “favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad”.<sup>36</sup> En adición, se dice algo más adelante que la LOMCE es una ley que se compromete con la promoción de “una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”.<sup>37</sup> Estando de acuerdo con estos principios, decíamos que resultaba incoherente que una de las reformas fundamentales de la ley fuese reducir del currículo las horas lectivas dedicadas a la filosofía. Habrá que justificar, por tanto, por qué la filosofía como actividad, y por tanto la Filosofía como asignatura, son elementos imprescindibles de una legislación educativa que se plantee desde los principios democráticos y solidarios que proclama la LOMCE. Para hacer esta justificación curricular de la filosofía, es necesario recordar lo establecido en el apartado anterior: si bien el objetivo de la educación y de la escuela es potenciar una sociedad libre, justa y tolerante, esto ha de conseguirse no tanto a través del énfasis en que el alumnado adquiera ciertas competencias abstractas obviando el contenido de lo que se enseñará en la escuela, sino que es esencial hacerlo a través de la selección minuciosa y reflexiva acerca de qué se va a enseñar qué debe *comprender* el alumnado. Veamos, por lo tanto, cuáles son los contenidos mínimos que el currículo oficial establece para las asignaturas Filosofía de 4º de la ESO y de 1º de Bachillerato.

La Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece que en la asignatura Filosofía del segundo ciclo de la ESO es preciso abordar los bloques de la naturaleza de la filosofía, cuestiones de identidad personal, los procesos de socialización, el problema del conocimiento, la metafísica, y, por último, lo que en los contenidos mínimos se denomina “transformación”, englobando cuestiones sobre libertad, estética, creatividad y la obra de artistas de Aragón. En cuanto al primer curso de Bachillerato, los contenidos mínimos a cubrir abarcan textos ‘transversales’, la naturaleza del ‘saber filosófico’, la epistemología, la metafísica, la antropología filosófica, la política, la ética y la estética. Partiendo, por tanto, del marco legal que establece los contenidos que han de regir las asignaturas de Filosofía en el cuarto curso de la ESO y en el primero de Bachillerato, justifiaremos que difícilmente puede encontrarse una asignatura tan imprescindible para la consecución de los principios educativos que se establecen en nuestra legislación, además de establecerse por la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, así

---

<sup>36</sup> España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, Sec. I, p. 97860.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 97866.

como por el informe *Educación 2030* de la UNESCO, o por la Estrategia Aragonesa de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Algo que conviene recordar en este punto, es que cuando nos referimos a los contenidos de una asignatura, de una unidad didáctica, o de una clase, no nos referimos a una mera ‘información’, supuestamente objetiva y verdadera, que habría que transmitir al alumnado. De hecho, es perfectamente posible que el contenido de una clase ponga el acento en ciertas preguntas que el alumnado tendría que intentar resolver. Es esto a lo que nos referíamos anteriormente cuando decíamos que la perspectiva de los contenidos no requiere por definición el empleo de metodologías absolutamente pasivas, estáticas y memorísticas. De hecho, consideremos una clase de matemáticas. Tal y como queda recogido en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la asignatura Matemáticas de 1º de Bachillerato ha de cubrirse, dentro de los contenidos mínimos, la resolución de ecuaciones no algebraicas sencillas. Suponiendo que estamos de acuerdo en que es interesante para el alumnado trabajar la resolución de este tipo de ecuaciones, estamos de acuerdo en cuáles deben ser los contenidos. Sin embargo, imaginemos ahora que se proponga que el alumnado aborde la resolución de ecuaciones no algebraicas sencillas escuchando, de manera absolutamente pasiva, las explicaciones del profesorado acerca de cómo resolverlas. Así, el alumnado aprendería qué son las ecuaciones no algebraicas, y además aprendería cómo dice la figura docente que han de resolverse, y cubierto el contenido, podríamos pasar al siguiente, que en el código oficial es el método de Gauss para la resolución e interpretación de sistemas de ecuaciones lineales. Si efectivamente es importante que el alumnado de matemáticas conozca el método de Gauss, el profesorado, de nuevo, podría proceder a la explicación de quién era Gauss, y cómo resolvía e interpretaba éste las ecuaciones lineales. Llegados a este punto, es posible que alguien considerase que, en realidad, habría que enfocar los contenidos de otra manera: el alumnado debería aprender a resolver, de manera autónoma, las ecuaciones no algebraicas sencillas, y a utilizar, de manera también autónoma, el método de Gauss para la resolución e interpretación de ecuaciones lineales, y seguramente esto requeriría que el alumnado, además de escuchar explicaciones, *practicase* la resolución de tales ecuaciones y la aplicación de tal método. La clave está no obstante en los contenidos: es fundamental, según habrá quedado establecido de manera razonada y justificada, que el alumnado aborde las ecuaciones no algebraicas y el método de Gauss, y no, por ejemplo, la aplicación de la combinatoria al cálculo de probabilidades; después, se habrá establecido de manera igualmente razonada y justificada cuál es la metodología más eficaz para que el alumnado *comprenda*, en su sentido más amplio, aquello que se ha decidido abordar. Si aplicamos esto a la asignatura Filosofía, es posible observar cómo es una materia idónea para alcanzar el propósito



último de la educación y de la escuela que señalan tanto la legislación española como las recomendaciones de diversas instituciones a nivel nacional e internacional antes citadas. En primer lugar, recordemos algunos de los contenidos estipulados para la asignatura en la ESO y en Bachillerato: identidad personal, teoría del conocimiento, metafísica, estética, antropología, política, ética... Concretando algo más, tal y queda como queda recogido en la normativa, estos contenidos abarcarían, respectivamente, cuestiones precisas como:

- La influencia de la herencia, la naturaleza y la cultura en la formación de la identidad personal.
- La verdad como propiedad de las cosas. La verdad como propiedad del entendimiento: coherencia y adecuación.
- La reflexión filosófica acerca de la vida, la muerte como problema filosófico.
- El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.
- La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia.
- La justicia como virtud ético-política.
- La búsqueda de la felicidad.

Es evidente cómo estos contenidos concretos, propios de la filosofía y no tanto de otras disciplinas que constituyen materias escolares, como las matemáticas, física, química, biología o la economía, son absolutamente esenciales a los fines que el currículo mismo propone. Por eso llama la atención que se reduzca la primera en favor de éstas, hasta el punto de que nos preguntamos: ¿puede la escuela estar orientada hacia la ‘construcción de una sociedad justa’ sin dar la oportunidad al alumnado de hablar acerca de la justicia misma?, ¿puede la educación tener como fin alcanzar el ‘desarrollo cultural’ de la sociedad sin que al alumnado aborde cuestiones acerca de la cultura y la sociedad durante su etapa escolar?, ¿puede ‘promoverse una sociedad libre’ desde la escuela sin que el alumnado reflexione acerca de la verdad, el bien o la felicidad? Naturalmente, siguiendo el ejemplo anterior que poníamos con las matemáticas, en tal asignatura el alumnado no habría de limitarse a escuchar definiciones por parte del profesorado acerca de, por ejemplo, ‘qué es el bien’, sino que se trata de responder, por ejemplo, siguiendo con la ética, a preguntas como ‘¿puede ser moralmente buena una acción desarrollada por motivos egoístas?’ o ‘¿existe alguna manera *válida* de argumentar acerca de valores morales?’.

Aunque en este proceso se estudia, siguiendo los contenidos mínimos, las diferentes respuestas que han aportado las principales figuras de la historia de la filosofía, se entrevé que en nuestra disciplina las preguntas son tan importantes como las respuestas. Pero, además, y esto es crucial para el sentido curricular de la asignatura Filosofía, estas preguntas y respuestas carecen de sentido si no se contextualizan en un diálogo, en una

conversación, en una puesta en común de ideas y en un intento de comprender las posiciones de a quienes interpelamos y nos interpelan. De hecho, tal y como señala la UNESCO, el aula es un lugar privilegiado en que practicar la filosofía, pues el alumnado tiene la posibilidad de, a través de un esfuerzo común y de la confrontación de opiniones, indagar acerca de las cuestiones propuestas, permitiéndole “salir de sus soledad existencial, tomar conciencia de que sus interrogantes se asemejan a los de los demás, y esto confronta y suscita el sentimiento de pertenecer a una condición humana común, lo que ayuda así a crecer en la comunidad”.<sup>38</sup> Es decir, por la naturaleza misma de los contenidos propios de la filosofía, carece de sentido abordarlos si no es a través de la palabra compartida con el resto del grupo, poniendo sobre el currículo otros elementos como el respeto y la escucha, que son asimismo la base<sup>39</sup> de la ciudadanía responsable que la LOMCE asegura querer potenciar. La combinación de estos dos elementos hace de la asignatura Filosofía la materia más sólida desde la que, en palabras de Cortina, “articular la enseñanza en los centros públicos de forma que *eduquen en los valores éticos de una ciudadanía democrática*: desde ellos debería orientarse el ejercicio de los conocimientos y de las habilidades”.<sup>40</sup> Y añade una apreciación importante: es esencial que el alumnado reciba “el legado ético de esos valores con la libertad de saber que se los transmitimos porque creemos que son los mejores”,<sup>41</sup> haciendo énfasis en el “porqué” y no sólo en el “qué”. En definitiva, tal y como se señala desde la UNESCO,

a la disciplina filosófica le incumbe, si se nos permite la expresión, rebasar su propio campo y aplicarse, en la medida de lo posible, a todos los demás, para contribuir de ese modo a un análisis con detenimiento de los problemas mundiales. La investigación filosófica debe considerarse como una exigencia de innovación y una fuente de creatividad intelectuales, sin que pesen sobre ella prejuicios o normas rígidas. Se trata de un campo de análisis abierto a todos. La filosofía no es sólo un mensaje idealista abstracto, sino un llamamiento para la transformación de lo que existe, en función de los medios que se movilicen con ese propósito.<sup>42</sup>

Esperamos, por tanto, que quede justificado el sentido curricular de las asignaturas destinadas a que el alumnado se introduzca en esta disciplina, la trabaje, y además la construya. En las páginas siguientes, partiendo del marco legal que establece las competencias, objetivos y contenidos que han de regir las asignaturas de Filosofía en el

---

<sup>38</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La filosofía: una escuela de la libertad*, UNESCO, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011, p. 30.

<sup>39</sup> Pürro, J., Contribution des ateliers de philosophie au développement des compétences sociales et civiques du socle commun à l'école. Diotime, *Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2013, 57.

<sup>40</sup> Cortina, A., La filosofía en la escuela, *El País*, 9 de mayo de 2005. Recuperado el 19/06/2019 de: [https://elpais.com/diario/2005/05/09/opinion/1115589609\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/05/09/opinion/1115589609_850215.html)

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *ibid.*, p. 240.

cuarto curso de la ESO y en el primero de Bachillerato, y además del potencial que creemos que posee la disciplina para generar una ciudadanía *consciente* de la amplitud de los desafíos del mundo actual, desarrollaremos un contenido disciplinar para una unidad didáctica de la asignatura de Filosofía del primer curso de Bachillerato. Junto a la exposición de los contenidos disciplinares, incluiremos unas páginas en que queden justificados los planteamientos de tales contenidos.

#### **4. Memoria de la preparación y puesta en práctica de una unidad didáctica de la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato**

Para un buen diseño y una preparación rigurosa de las clases en el contexto del prácticum del *Máster* es fundamental tener en cuenta los tres siguientes aspectos previos:

- En el marco de qué asignatura y en qué curso se va a desarrollo de la unidad didáctica.
- En qué punto de la programación de la materia se encuentra el tutor de las prácticas en tal asignatura con el grupo de prácticas.
- Qué establece la legislación oficial para la asignatura en cuestión y la unidad didáctica en particular.
- De cuántas sesiones se dispondrá para desarrollar la unidad didáctica.

La consideración de estos cuatro aspectos es clave en tanto que sitúan la actividad docente en contexto: qué unidad didáctica ha de abordarse, con un alumnado de qué edad y durante cuántas sesiones. En nuestro caso particular, tal y como se acordó con el tutor de prácticas del instituto IES Goya, la fase tercera del Prácticum se desarrollaría con sus cinco grupos de 1º de Bachillerato (tres de Ciencias, uno de Ciencias Sociales y Humanidades y uno de Artes), para la asignatura de carácter troncal Filosofía, con los que seguía el mismo temario. En cuanto a la unidad didáctica, el tutor del instituto sugirió que durante el prácticum se abordase el temario relativo a ‘Filosofía y arte’, como puente entre el estudio de la filosofía moral, al principio de la tercera evaluación, y de la filosofía política, última unidad recogida en la programación del departamento. Para abordar el temario de ‘Filosofía y arte’ o de estética, junto con mi compañera de prácticas, de la Universidad de San Jorge, dispondríamos de diez sesiones en total, divididas en cinco clases para cada uno. Serían, por lo tanto, muchas sesiones a impartir, pues cada alumno de prácticas realizaría cinco clases con cada uno de los grupos. Esto, pese a resultar una importante carga de horas lectivas, se concibió tanto por nuestra parte como por la del tutor del instituto como una oportunidad para trabajar en profundidad los diversos elementos necesarios para ejercer una buena práctica docente.

Durante esta primera fase de preparación, es esencial seleccionar un tema concreto sobre el que después ir trabajando. Dado el contexto temático en que se situaba la unidad didáctica a impartir en las prácticas, se consideró con el tutor la posibilidad de enfocar el tema de estética de manera relacionada con el tema anterior, sobre ética, y con el que vendría después, sobre política. Se decidió asimismo que prepararíamos la unidad de estética conjuntamente, recordando que se dispondría de diez sesiones dedicadas al tema. Acordamos que, para facilitar el proceso, la compañera de prácticas de la Universidad de San Jorge comenzaría con todos los grupos, y que después se continuaría a partir de lo dado en sus clases tratando de cerrar la unidad. Por su parte, la compañera optó por seguir el libro de texto, abordando el temario de estética a través de las cuestiones generales recogidas en el material del que disponía el alumnado. En sus clases, se abordaron las preguntas generales acerca de qué es el arte, qué es la creatividad, cuáles son las fases del proceso creativo, cuál es la relación entre arte y belleza, cuáles son las ‘cuatro concepciones del arte’, cuáles son las funciones del arte y cuáles son las ‘cuatro características’ principales de la función estética. Por la parte del presente autor, se consideró que una buena forma de continuar este recorrido sobre la estética sería aterrizar todas estas nociones generales sobre la teoría estética de un autor concreto, Theodor Adorno. Esto, según se comentó con el tutor del instituto, permitiría considerar lo visto en las clases de mi compañera a la luz de los problemas, inquietudes, preocupaciones que asolaban en este caso a Adorno, posibilitando una mayor conexión con las del alumnado y, por tanto, favoreciendo por su parte un interés más profundo y, así, un aprendizaje más significativo. Además, la teoría estética de Adorno pareció interesante en tanto que permite cumplir solventemente la función de puente entre el temario de estética y el bloque de política con que el alumnado iba a terminar la evaluación. Siguiendo esta idea, se procedió a la preparación de la unidad didáctica.

Una vez seleccionado el tema general a impartir, es necesario hacer una selección de las ideas que se presentarán y elaborar una planificación para la organización y estructura de tales ideas, para lo cual se requiere una revisión de la documentación disponible al respecto, además de una búsqueda de recursos de apoyo y de implementación de estrategias de articulación discursiva para sistematizar rigurosamente los contenidos. Si lo que se ha seleccionado para impartir es la teoría estética de Th. Adorno, el primer paso será ir a la bibliografía primaria para considerar lo dicho por el mismo autor. Son numerosos los escritos de Adorno acerca de estética, ocupando cada volumen numerosas páginas. Una primera selección interesante que dejaría cubiertos todos los temas e ideas originales del autor sería la siguiente:

- Adorno, *Filosofía de la nueva música*, Akal, 2003.
- Adorno, Th., *Teoría estética*, Akal, 2004.
- Adorno, Th., *Escritos musicales I-III*, Akal, 2006.

- Adorno, Th., *Crítica de la cultura y sociedad I*, Akal, 2008.
- Adorno, Th., *Crítica de la cultura y sociedad II*, Akal, 2009.
- Adorno, Th., *Disonancias: introducción a la sociología de la música*, Akal, 2009.

Teniendo en cuenta la cantidad de ideas que se recogen en estos escritos, es evidente que es necesario acotar las consideraciones de Adorno que se quiere abordar con el alumnado durante tan sólo cinco horas lectivas. Para ello, sería imprescindible seleccionar algún tema particular dentro de la teoría estética de Adorno, dejando otros fuera. Considerando, además, que el alumnado posee muy pocos conocimientos previos acerca, no sólo ya de la filosofía del arte de Adorno, sino de la rama de la filosofía que se ocupa del arte y de la belleza, se torna importante seleccionar algún texto que sea capaz de transmitir algunas ideas clave, que conste de una macroestructura bien articulada, y que, acorde al objetivo que comentábamos previamente, sea capaz de funcionar como puente entre la ética y la teoría política. En este sentido, se plantea como opción abordar la crítica que hace Adorno a la industria cultural, tema presente en la gran mayoría de sus textos de estética y filosofía social, pero además ejemplificado brillantemente, y de manera especialmente clara, con el caso de la música en su artículo *Sobre la música popular*, de 1941. La crítica a la industria cultural tal y como aparece a lo largo de la obra del autor, no obstante, es realmente amplia y difícil de cubrir en poco tiempo, por lo que aún se hace necesaria otra acotación: se abordará tal crítica desde el punto de vista estético, y no tanto económico, precisamente tal y como aparece en el artículo de 1941 ya citado. Como apoyo de bibliografía secundaria, se emplea el estudio que Robert W. Witkin dedica precisamente a este tema, recogido en el volumen *Adorno on Popular Culture*, publicado en 2003.

Llegados a este punto, se torna necesario identificar la idea principal que se quiere transmitir para así articular la unidad didáctica en torno a ésta. Esto es relativamente sencillo de hacer dada la naturaleza del tema elegido, pues la tesis de Adorno en cuanto a al papel estético de la industria cultural es bien nítida: a través de la producción de un arte absolutamente estandarizado y estereotipado, se favorece que la ciudadanía acepte el orden social injusto en que vive y se contiene su potencial revolucionario. Sin embargo, es necesario recordar que esto habrá de hacerse teniendo en cuenta lo que determina la legislación para la presente unidad didáctica, tanto en tema de contenidos como de competencias y objetivos.

#### **4.1. Legislación**

El presente contenido didáctico queda ajustado a los contenidos mínimos establecidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la

Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que a su vez los recoge del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En particular, el contenido propuesto se ajusta a lo establecido en los códigos oficiales como ‘Bloque 6: Transformación’, y más concretamente a los siguientes puntos incluidos dentro del bloque:

- La Estética, la experiencia estética y la belleza. Creatividad e imaginación.
- Definición del arte desde el concepto de creatividad, novedad y genio frente a la definición clásica de arte como belleza y perfección.
- Fases del proceso creativo.
- La libertad como fundamento de la creatividad en el mundo moderno frente a la idea de arte ligado al seguimiento de la norma en el mundo antiguo.
- La obra de artistas aragoneses como Goya o Buñuel, innovadora en el arte de su tiempo.

El enfoque escogido para cubrir estos contenidos mínimos, tal y como comentábamos en el apartado anterior, es el de considerarlos a la luz de la crítica de Theodor Adorno a la industria cultural, sumando sus consideraciones acerca de la distinción que formula entre ‘arte popular’ y ‘arte serio’. En cuanto a las competencias, la unidad didáctica también queda ajustada a lo establecido en la legislación, según la cual cada asignatura debe contribuir a la adquisición de las ‘competencias clave’ de la etapa. Estas competencias clave, recogidas por la LOMCE debido a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea que, a su vez, como decíamos en el primer apartado, tiene su origen en el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), lanzado en 1997 por la OCDE y desarrollado en Suiza. Tales competencias clave son:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Como decíamos, y tal y como queda recogido en el currículo oficial para la asignatura Filosofía del primer curso de Bachillerato, ésta contribuirá a la adquisición del alumnado de todas las competencias clave. Esto es, tal y como se señala en el documento, a través de la lectura y comentario de textos, la reflexión acerca de conceptos matemáticos y

científicos y también acerca de la fundamentación de las ciencias y su aplicación desde un punto de vista ético, la búsqueda de información variada haciendo uso de las nuevas tecnologías, la interpretación y comunicación de los datos seleccionados, las reflexiones acerca de la identidad personal y de los procesos cognitivos, la comprensión e interpretación de contextos sociales diversos y complejos, el afianzamiento de la necesidad del pensamiento, y el estudio y valoración de la herencia cultural. Aunque es difícil trabajar todas las competencias estipuladas por el código oficial en cada una de las unidades, creemos que con la selección de los presentes contenidos se podrá favorecer la adquisición de éstas. La forma en que se trabajará cada una de estas competencias es la siguiente:

- Competencia en comunicación lingüística: a través de la exposición oral que harán diversos grupos acerca sus impresiones sobre la naturaleza política que Adorno atribuye al arte. Será necesario, previamente a la exposición oral, que cada grupo organice la información que quiere expresar de manera coherente y justificada.
- Competencias matemáticas y basadas en ciencia y tecnología: a través de la reflexión que el contenido suscitará acerca del uso de la tecnología industrial para la creación de arte y productos culturales.
- Competencia digital: a través de la búsqueda en clase de ejemplos que ilustren tanto el ‘arte popular’ como el ‘arte serio’ según los entendía Adorno, habiendo que el alumnado comprenda las posibilidades de conocimiento que brindan las TICS.
- Competencia de aprender a aprender: en tanto que se requerirá la participación activa del alumnado, tanto en la elaboración de una opinión reflexionada y justificada como en la búsqueda de ejemplos, se le permitirá ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- Competencias sociales y cívicas: en tanto que el objeto principal de la unidad gira en torno a la capacidad del arte de influir en las posibilidades de transformación social de la ciudadanía, se requiere la comprensión e interpretación de diversos contextos sociales para llegar a comprender esta teoría de Adorno.
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: como en el caso anterior, que el foco de la asignatura sea el arte y la transformación social, pone énfasis en la necesidad de una ciudadanía activa y participativa, comprometida con los procesos que moldean nuestras relaciones sociales, políticas y económicas.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales: el arte es una de las expresiones culturales por antonomasia, y es precisamente el núcleo del tema a tratar. Además, se exige al alumnado una comprensión de las potencialidades del arte y de la cultura como elementos fundamentales de la vida.

En cuanto a los objetivos, En la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se recogen los objetivos que han de alcanzarse con la asignatura Filosofía del segundo ciclo de la ESO. Con nuestro presente contenido didáctico, se pretende trabajar varios de estos objetivos presentes en el código oficial. Estos objetivos son los siguientes:

- Distinguir y valorar la figura de Adorno como un filósofo de gran importancia e influencia en la filosofía social del siglo XX y XXI, y poder resumir las ideas fundamentales de su teoría estética.
- Adquirir una postura personal ante la idea de que el arte tiene una naturaleza política, siendo la del arte formalmente estandarizado la de que las masas consumidoras acepten el orden social injusto, y la del arte formalmente rompedor la conexión con la injusticia del mundo y el ánimo a su transformación.
- Ser capaz de concebir las obras de arte moderno, y las obras de arte en general, no como expresiones cuyo fin último sea la belleza o la generación de una sensación de placer, sino como expresiones cuyo fin puede ser alguno más allá (pedagógico, político, ético...) y que puede expresarse no sólo a través del contenido, sino también formalmente.
- Motivar y desarrollar el gusto por la actitud y el saber filosófico como característica propia de una mente activa y comprometida con la sociedad. Lo que este objetivo viene a decir es que la filosofía tiene un papel fundamental para toda transformación social, y se pretende cumplir con nuestro contenido en tanto que, esencialmente, se trata de transmitir cómo una teoría filosófica (la de Adorno) ‘descubre’ el potencial transformador del arte.
- Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano. Es este un objetivo de nuestro contenido en tanto que, tal y como se comentará en el apartado dedicado a la metodología, durante las sesiones se requerirá la participación activa del alumnado exigiendo rigor en la fundamentación y argumentación de sus aportaciones.
- Valorar la importancia de la corrección y precisión del uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas como corresponde al nivel académico de 4º de la ESO. Con la misma justificación que el apartado anterior, se espera conseguir que el alumnado sostenga sus puntos de vista con rigor lingüístico y comprenda los del resto, incluidos los aportados por la figura docente y los textos.



## 4.2. Preparación de los contenidos

Una tarea más complicada será estructurar de manera sólida y coherente la argumentación que se ofrece en defensa de esta tesis en los textos citados. Tras un análisis de estos, se llega a la conclusión de que una buena sucesión de puntos a tratar en la clase sería la siguiente:

- La tesis de Adorno según la cual el arte puede, por un lado, ayudar a comprender la realidad, criticarla y transformarla, pero también puede, por otro lado, generar una falsa consciencia de la realidad y favorecer una relación irreflexiva y pasiva con el mundo.
- Justificación de esta tesis a través de tres elementos que señala Adorno como propios del arte de su tiempo: la capacidad técnica de reproducción de la realidad, la capacidad de condicionar la experiencia subjetiva, y su promesa de entretenimiento y placer, y no conocimiento.
- El análisis de lo que Adorno entiende por industria cultural, y la delimitación de las expresiones culturales que entran dentro de lo que Adorno denomina ‘arte popular’, que esencialmente viene a ser toda obra artística producida industrialmente para su consumo masivo.
- Relación de tal ‘arte popular’ con la justificación anterior.
- Muestra de cómo tal ‘arte popular’ tiene el efecto de generar una falsa consciencia de la realidad y favorecer una relación irreflexiva y pasiva con el mundo.
- Análisis de lo que Adorno teoriza como ‘arte serio’ y relación de éste con la justificación de su tesis, y la subsiguiente muestra de cómo tal arte ayuda a comprender la realidad en toda su complejidad, a criticarla y a transformarla.
- Conclusión de que el arte tiene una *naturaleza* política, y así unión con el siguiente tema dedicado a la filosofía política.

Esta compilación de ideas responde a un orden, tal vez no jerárquico, pero sí conceptual en tanto que cada paso se relaciona bidireccionalmente con el anterior (y, por tanto, también con el posterior). Si aplicásemos el presente esquema a la unidad didáctica como si fuese a constituir su columna vertebral, podríamos decir que el temario se pretende abordar siguiendo una sucesión de problema-solución entre ideas, pues no se trata de que cada una cause la siguiente, sino de que se procede a partir de la consideración de ciertos problemas. De hecho, ni siquiera la primera es meramente descriptiva, pese a que en principio no se trate más que de la afirmación de las potencialidades del arte, pues en realidad trata de responder las eternas preguntas de si el arte tiene algún tipo de función, si puede servir para algo, si podemos adscribirle algún tipo de naturaleza... No es otra, realmente, la forma de proceder de la filosofía. Tal forma de proceder con la

consideración de la teoría de Adorno permite, además, garantizar que exista cierta coherencia entre las diversas ideas hasta el punto de que, en tanto que se llega a una conclusión bastante específica (que, según Adorno, el arte tiene una *naturaleza* política), se puede vislumbrar una cierta unidad que engloba el contenido de cada una de las sesiones, algo fundamental en todo proceso comunicativo: sabemos no sólo más o menos de qué estamos hablando, sino que además tenemos una noción general de adónde queremos llegar. Es evidente, además, la interpretación marxista del mundo que engloba tal sucesión de ideas, pues la realidad se percibe como articulada por una injusticia esencial, una injusticia de clases, y el arte se presenta como un instrumento bien de dominación, bien de subversión.

Además, para abordar estas cuestiones a lo largo de las sesiones, es necesario tener en cuenta que un elemento fundamental en todo proceso de aprendizaje es la implicación activa y la participación continua del alumnado, siempre que se pretenda alcanzar un aprendizaje significativo y no meramente memorístico. En este sentido, será necesaria la tarea de no solamente implementar el uso de estrategias discursivas que faciliten una exposición coherente y a la vez esclarecedora de los puntos anteriores, sino que además será clave buscar recursos de apoyo que favorezcan la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje. Esta precisamente es otra razón fundamental por la que se ha escogido seguir, a grandes rasgos, lo que Adorno sostiene en *Sobre la música popular*, pues, como decíamos, es un texto claro y de una longitud que permite al alumnado interesado leer la fuente primaria del propio autor, algo no siempre fácil en la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato.

Llegados a este punto, en que el tema está seleccionado asegurando una macroestructura que confiera unidad al conjunto de ideas a plantear, es necesario reflexionar acerca de qué estrategia se va a seguir para construir un discurso eficaz que articule los contenidos a impartir. Así como el objetivo principal de la anterior fase era asegurarse de que se construye un temario intelectualmente sólido, solvente y que responde a una unidad, en este caso el reto es articularlo de tal manera que sea claro y que quede acompañado de recursos de apoyo y estrategias de interacción apropiados para así favorecer el interés y la comprensión del contenido curricular por parte del alumnado.

En este sentido, lo primero que se presenta como una necesidad para la comprensión de las teorías de Adorno es la exposición del contexto en que se desarrollan, pues, como decíamos, los temas a abordar se interrelacionan siguiendo una lógica de problema-solución, y el problema principal es el contexto de injusticia social en que Adorno elaboró su teoría estética, y la pregunta de si el arte puede tener algún tipo de función, positiva o negativa, dentro de este contexto. La estrategia discursiva para abordar la presentación del contexto, no obstante, no puede ser de mera explicación, sino que es importante que el alumnado sienta como suyo los problemas sociales de la época (algo tal vez no demasiado difícil de conseguir en tanto que éstos siguen vigentes en la nuestra). Una

interesante manera de hacerlo, ya que además la unidad didáctica es sobre estética, sería a través de la visualización de diferentes manifestaciones artísticas que reflejaban la realidad de los tiempos de Adorno, como pueden ser las canciones contra la Guerra de Vietnam, el realismo socialista o las películas de la industria cinematográfica de Estados Unidos en las décadas siguientes a la Segunda Guerra Mundial. Esto, además, permitiría conectar perfectamente el contexto social de la época con la crítica estética que dirige Adorno al arte producido industrialmente para su consumo masivo.

Algo fundamental a considerar, particularmente cuando de filosofía se trata, es el lenguaje que se va a implementar durante las sesiones. Esto, en nuestro caso, plantea una seria dificultad, pues en algunos puntos Adorno es un escritor de ardua lectura debido a la obtusa terminología que emplea en sus textos, y se hace preciso, por tanto, intentar hacer al autor y a sus teorías accesibles a un alumnado de 1º de Bachillerato con pocos conocimientos previos sobre filosofía, manteniendo a la vez el rigor terminológico que es propio de la disciplina. La primera decisión, por tanto, será establecer una serie de términos clave sobre cuya definición se trabajará con el alumnado, dejando de lado otros, para que así se respete una imagen general solvente pero accesible de las teorías de Adorno. La terminología *técnica* escogida será la siguiente: ‘industria cultural’, ‘arte popular’, ‘arte serio’, ‘estandarización’, ‘condiciones *a priori* de la experiencia’ y ‘subversión’.

Es importante subrayar también, recogiendo lo dicho en el punto anterior acerca de la importancia de la implicación activa del alumnado para todo proceso de aprendizaje que quiera ser significativo, que otro de los objetivos principales habrá de ser que se construyan sólidas interacciones orales, tanto entre la figura docente y el alumnado como de manera interna entre el propio alumnado. En este sentido, se permitirá en todo momento que el alumnado haga cualquier aportación voluntaria a lo que se está viendo en cada momento, pero además se favorecerá esta participación activa a través de la formulación de preguntas para que la unidad se vaya construyendo con la aportación de sus propias reflexiones y puntos de vista. Por ejemplo, es relativamente fácil de ver cómo podría hacerse esto en el caso del contexto de la teoría estética de Adorno: se elaborará una ‘lluvia de ideas’ acerca de tal contexto, recogiénose en la pizarra las consideraciones que el alumnado considere pertinentes para esclarecer tal contexto, y después dando lugar a una breve discusión común que permita articular todas las ideas aportadas en el marco de un contexto concreto, complejo y unitario. Además, a lo largo de las sesiones se irán generando grupos de trabajo que permita al alumnado anticiparse a las subsiguientes exposiciones de las diversas tesis de Adorno y de sus justificaciones. Por ejemplo, tal y como se comentará más adelante, se mostrará al alumnado dos canciones del mismo año, 1969, una de contenido antibelicista (Country Joe, *Vietnam Song*) y otra de contenido sensiblero (Tommy Roe, *Dizzy*). Se establecerán entonces grupos de trabajo para que, durante unos 10 minutos, traten de detectar diferencias y similitudes que ambas canciones

puedan tener. Después, se pondrán sus consideraciones en común, y se pasará a explicar que, para Adorno, si bien estas canciones tienen un contenido (mensaje, letra) diferente, son formalmente exactamente iguales (armonía, melodía, estructura musical, instrumentos, duración, número de compases del estribillo, etc.), por lo que tienen el mismo efecto: a saber, el previamente nombrado de hacer que la población acepte las injusticias sociales e impedir su subversión. Como paso previo a cada una de las justificaciones de esta tesis, recogidas en el apartado anterior, se volverá a establecer diversos grupos de trabajo para que el alumnado tenga un papel mucho más autónomo en la consideración de los problemas que ocupaban a Adorno y en las posibles respuestas que existan a estos, siendo las que ofrece Adorno solo algunas entre las muchas válidas.

Es importante asegurar que la clase en general siga con atención las aportaciones que cada alumno o alumna haga. Es necesario, por tanto, establecer conjuntamente reglas de respeto de los turnos de palabra. Pero, además, para asegurar la atención y comprensión de las aportaciones se tratará, desde el profesorado, formular con palabras distintas las ideas expresadas por el alumnado, a espera de su aprobación o negación, hasta asegurarse una buena concordancia con lo afirmado o preguntado. Tras este proceso de interacción, se apuntarán las ideas en la pizarra, no para que el alumnado las anote, sino para que queden presentes durante el transcurso del resto de la clase. Con el mismo objetivo, tanto durante las intervenciones con el alumnado como durante las explicaciones magistrales se hará uso de preguntas de confirmación, para así mantener la certeza de que la audiencia sigue la exposición de ideas. Asimismo, el recurso de la pizarra será utilizado asimismo como soporte de las explicaciones ofrecidas por el profesorado, anotando en ésta solamente las ideas principales y de manera que se perciba claramente su estructura lógica y jerárquica. Esto permitirá mantener presente la estructura de las explicaciones y la explicitación de la progresión temática, favoreciendo la percepción de la cohesión y el reforzamiento de las ideas principales a través de diversas referencias, recapitulaciones y diversos procedimientos de redundancia.

#### **4.3. Puesta en práctica de la unidad didáctica<sup>43</sup>**

Como comentábamos anteriormente, durante ambas fases de las prácticas, se estableció de mutuo acuerdo con el tutor del IES que las actividades se realizarían durante la asignatura Filosofía con sus cinco cursos de 1º de Bachillerato: tres de Ciencias, uno de Ciencias Sociales y Humanidades, y otro de Artes -por orden, 1ºA, 1ºB, 1ºC, 1ºG y 1ºH. Cada grupo cursa la asignatura Filosofía de manera obligatoria, no optativa, tres veces por semana. Los grupos más numerosos son los de Ciencias, con aproximadamente 30 alumnos y alumnas por clase, mientras que el grupo de Ciencias Sociales y

---

<sup>43</sup> En el presente apartado se reproduce lo establecido en el informe relativo a la segunda y tercera fase del Prácticum.

Humanidades consta de unos 25 alumnos y alumnas y, el de Artes, más reducido, consta de 22. Sin embargo, tal y como comenta el tutor, más que el número de alumnos y alumnas por clase, es determinante para la enseñanza y aprendizaje la relación de éste con el tamaño del aula. En este sentido, un grupo de ciencias y el grupo de artes constan con el mayor alumnado en relación al espacio de su aula. Esto se traduce en que, así como en el resto de aulas el alumnado puede estar sentado de manera individual, por parejas, o por grupos, en éstas al alumnado no le queda otro remedio que disponer los pupitres en hileras de 6 o 7, lo que puede crear cierta sensación de agobio para quienes se encuentran en posiciones más céntricas o cercanas a la pared. No obstante, todas las aulas cuentan con enormes ventanas que dan cierta sensación de apertura, además de proporcionar una gran cantidad de luz natural.

La configuración del espacio es clave en tanto que, tal y como queda recogido en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, es fundamental seguir la orientación metodológica según la cual “en el trabajo del aula se combinarán las exposiciones teóricas con las actividades prácticas para lograr una enseñanza activa y dinámica”. Si bien las exposiciones teóricas realizadas por la figura docente no requieren un espacio específico que cumpla demasiadas condiciones más allá de que el alumnado pueda estar cómodamente en disposición a la escucha y a la toma de notas, la realización de actividades prácticas en que se requiera la participación activa y dinámica de la clase sí requiere, como mínimo, un espacio en que el alumnado pueda trabajar en grupos, interpelarse a través de un contacto visual cómodo, o desplazarse para establecer discusiones y diálogos, resolverse dudas, y desarrollar también sus habilidades creativas. Sin embargo, pese al relativamente reducido tamaño de las aulas del grupo 1ºB de ciencias y 1ºH, se presentaba completamente posible realizar este tipo de dinámicas, y naturalmente también en las aulas del resto de grupos de Bachillerato.

Es importante tener en cuenta, además, que las prácticas se desarrollaron durante la tercera evaluación, periodo de suma importancia para un alumnado de 1º de Bachillerato, cuyas notas finales en este curso suponen como mínimo el 30% de su nota de acceso a la universidad. Esto es algo que naturalmente ha de tenerse en cuenta, pues es seguro que gran parte del alumnado esté bajo una gran presión para superar todas las asignaturas con una buena nota, y dada la gran cantidad de exámenes que caracteriza a la tercera evaluación, es probable que esta presión se deje notar en varias sesiones de nuestra asignatura. Estas circunstancias, no obstante, no tendrían que suponer, en principio, ninguna razón fundamental para modificar esencialmente la programación general de la asignatura, pero sí sería conveniente tener esto presente para tratar de cumplir con la programación, transmitiendo todo lo que se considere esencial, intentando a la vez no generar una sobrecarga de contenidos y demandas para el alumnado. Una manera

fundamental de conseguir esto, tal y como se comentó con el tutor de prácticas, consiste en hacer que las clases sean realmente interesantes para el alumnado, de manera que, al conectar con sus inquietudes y aficiones, se consiga cumplir con los contenidos mínimos, favorecer la adquisición de las competencias y alcanzar la consecución de los objetivos establecidos en el código oficial a la vez que se ofrezca al alumnado un espacio de disfrute y sugestión. A grandes rasgos, el guion que se siguió en cada clase teniendo en cuenta todo lo expuesto en el apartado dedicado a la preparación de los contenidos, fue el siguiente:

### **1ª Sesión**

- Rápida recopilación de lo visto durante las clases anteriores.
- Revisión de las funciones del arte recogidas en el libro de texto.
- Análisis de la función política del arte mediante ejemplos de los tres tipos (actividad para trabajar en grupos) que se recogen en el libro. (Según el libro, el arte tiene tres funciones políticas: puede ser instrumento de evasión, de muestra de poder económico y de propaganda).
- Se formula la pregunta al alumnado: ¿puede tener el arte alguna función política adicional, más allá de las recogidas en el libro? Se establece una discusión grupal.
- Presentación muy breve de la teoría de Adorno según la cual a través del arte podemos comprender la realidad, criticarla y transformarla.

### **2ª Sesión**

- Repaso rápido de lo último visto en la clase anterior.
- Presentación del contexto de Adorno: reciente 2ª Guerra Mundial, Guerra Fría, Guerra de Vietnam.
- Hablamos de arte y política en el contexto de la Guerra de Vietnam: escuchamos canción contra la guerra (Woodstock 69), y escuchamos otra canción del mismo año sin aparente contenido político. Analizamos conjuntamente el contenido político de la canción contra la guerra en tanto que distinta a la que no tiene contenido antibelicista. Se establece una discusión grupal para determinar si hay diferencias en su contenido político.
- Decimos que, para Adorno, estas dos canciones, en realidad, tienen exactamente la misma función (o por lo menos resultado) política: que quienes las consuman acepten el sistema social injusto en el que viven.

### **3ª Sesión**

- Repaso rápido de lo último visto en la clase anterior.
- Presentación de las dos canciones como productos de la industria cultural para su consumo masivo.
- Hablamos de la caracterización de Adorno de los productos de la industria cultural. El común denominador es su estructura formal, y no su contenido. Es decir, su estandarización formal.
- ¿De dónde viene la homogeneidad de las obras de arte de la industria cultural? 1) Del modo de producción industrial. 2) De la función de tales obras de arte (creación de una masa pasiva que acepte irreflexivamente el sistema social en el que vive).
- Análisis de las canciones de la anterior clase: distinto contenido (mensaje), pero mismos rasgos formales y, por tanto, misma ‘naturaleza política’.

### **4ª Sesión**

- Repaso de la clase anterior.
- Presentación de los rasgos formales propios de los productos del arte de masas según Adorno: capacidad de reproducción de la realidad, capacidad de condicionar la experiencia subjetiva, entretenimiento como finalidad.
- Se observan diferentes obras de arte sugeridas por el alumnado, a través del proyector, y se realiza un comentario participativo conjunto entre toda la clase.

### **5ª Sesión**

- Repaso de la clase anterior.
- ¿Se puede hacer arte emancipador? Consideración de *Sobre la música popular*, Adorno, 1941 y análisis de la distinción ‘música popular’ vs. ‘música seria’.
- El arte autónomo como ruptura formal.
- La ruptura formal como generadora de estremecimiento, y por tanto de conexión con la estremecedora realidad social.
- Contenido de verdad social y naturaleza liberadora del ‘arte autónomo’.
- Algunos ejemplos de arte autónomo: 2ª Escuela Vienes, Kafka, Beckett, Kandinsky...

Durante las sesiones, quedó reflejado que la selección del contenido había sido lo suficientemente moderada como para que éste no desbordase lo que se podía abordar durante cada hora lectiva, y lo suficientemente compleja como para que diese lugar a que el alumnado asegurase que habían sido interesantes y sugestivas. La opinión personal del tutor del centro fue positiva, y en general la comunicación con el alumnado se desarrolló sin dificultad alguna. Realmente, en cada clase se trabajó en torno a ni más ni menos que los puntos planteados en la programación previa, si bien es cierto que en cada sesión se hizo énfasis en cuestiones diferentes y las conversaciones terminaron siendo bien distintas, tal y como es de esperar dado que se impartieron en cinco grupos distintos con un alumnado con intereses muy diferentes. Esto, naturalmente, es un buen indicador de que hubo un alto nivel de comunicación entre el alumnado y la figura docente, pues sólo esto podía variar el enfoque con que se abordaba cada lección. En todos los grupos sin excepción hubo una alta participación, que siempre fue de carácter voluntario, y todas las actividades que según la programación dependían de la implicación del alumnado pudieron desarrollarse con perfecta fluidez y naturalidad. De hecho, lo primero que merece ser destacado de la puesta en práctica de la programación es que el alumnado fue siempre respetuoso, tanto en su escucha como en sus intervenciones que interpelaban a la figura docente y al resto de compañeros y compañeras. Además, las preguntas y peticiones de aclaraciones fueron bastante frecuentes, lo que puede considerarse un indicio de que lo que estaba tratándose en la sesión estaba siendo de algún tipo de interés para la clase.

Sin embargo, sí hubo una gran dificultad a la hora de impartir las clases, dificultad que fue potenciada precisamente debido a la alta participación del alumnado y a su gran disposición a formular preguntas y ofrecer sus puntos de vista. La cuestión es que, al ser cinco grupos de 1º de Bachillerato, en que se iba a tratar de desarrollar la misma unidad didáctica abriendo ciertos espacios de participación e intentando aplicar una metodología lo más activa posible, fue realmente difícil llevar la cuenta de qué se había dicho dónde. Esto se notó sobre todo en las últimas sesiones, pues era extremadamente difícil apoyarse en las aclaraciones externas a la programación que se habían ofrecido en las sesiones previas, dado que era difícil estar seguro que el alumnado en cuestión había recibido efectivamente esta aclaración, y no el de otra clase.

Aunque de esto ya había formulado advertencias el tutor del centro, pues aseguró que era, junto con el aburrimiento de repetir *grosso modo* las mismas clases cinco veces, la mayor dificultad que presentaba hacerse cargo de la asignatura Filosofía para cinco cursos distintos de Bachillerato. Por lo tanto, desde el primer día se consideró oportuno el uso de un cuaderno de notas en que apuntar lo dicho nada más terminar cada sesión, y que sirviese de repaso durante la tarde para preparar las clases siguientes. Sin embargo, se mostró complicado llevar la cuenta de todos los aspectos improvisados que iban surgiendo en el aula, e incluso de los que se iban anotando no fue fácil acordarse *in situ*



cuando una explicación era requerida y había que tomar la decisión de ofrecerla haciendo referencia a una explicación pasada que no sabía si había correspondido al alumnado en cuestión. En cualquier caso, hubo tres formas relativamente objetivas para medir la buena puesta en práctica de las diversas estrategias de comunicación, tanto en lo concerniente a la preparación de las clases como a la propia puesta en práctica de las mismas.

La primera fue la pregunta directa al alumnado, que no se hacía de manera protocolizada ni formal, sino, al terminar cada clase, saliendo al descanso, con grupos pequeños de alumnos y alumnas que se quedaban en la puerta. Ahí se pudo preguntar si las clases estaban siendo interesantes, si seguir el hilo argumental estaba siendo demasiado fácil o difícil o si tenían algún tipo de sugerencia que quisieran plantear. Hubo algunos casos en que fue sugerido volver a explicar algunos conceptos y argumentos, cosa que, antes de hacer, se preguntó de nuevo nada más empezar la siguiente sesión, recibiendo siempre una respuesta afirmativa tras lo cual se procedió a las explicaciones. También se consideró de gran importancia para medir el desarrollo de las clases todos los comentarios ofrecidos por el tutor del centro, que recomendó, fundamentalmente, que se hiciese uso de más ejemplos a la hora de hacer afirmaciones. Tal consejo se siguió, lo que mereció una felicitación por parte del tutor. En último lugar, una prueba importante del éxito de las clases fue la evaluación final que se realizó en cada grupo, en que el alumnado debía responder tres preguntas propuestas.

Las preguntas fueron planteadas de manera que una simple memorización de lo planteado en clase no sirviese para contestarlas. De hecho, se permitió al alumnado contar con los apuntes, el libro, y todo el material que quisiera durante la prueba. Precisamente lo que se pretendía percibir en las respuestas, como muestra de éxito de las clases, era algún tipo de posicionamiento personal, alguna reflexión original, o alguna muestra de ese tipo que demostrase una comprensión del asunto. En general, las respuestas fueron muy variadas, incluyendo réplicas exactas de mis palabras dichas en clase, de los esquemas dibujados en la pizarra, pero encontrando también muchos argumentos personales de diverso nivel de originalidad y profundidad.

#### **4.4. Justificación de la unidad didáctica elaborada**

Seguramente existan muy diversas formas de justificar el presente contenido didáctico. En primer lugar, tal y como hemos mostrado, cumple el requisito indispensable para la proposición de cualquier contenido, que consiste en que se ajuste a los contenidos mínimos establecidos por la legislación vigente, recogida en este caso en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo. En segundo lugar, tal y como también ha quedado demostrado, el contenido escogido permite al alumnado progresar en su adquisición de las competencias establecidas por el mismo código oficial, además de permitir al profesorado que sus clases cumplan con los objetivos recogidos más abajo en la misma

Orden. Pero es evidente que estos dos requisitos nombrados podrían ser satisfechos por una amplia gama de contenidos bien distintos. Por lo tanto, a continuación ofreceremos una justificación acerca de por qué hemos escogido, en particular, parte de la teoría estética de Adorno como hilo conductor de una unidad didáctica de la asignatura Filosofía de 1º de Bachillerato.

Cuando en una asignatura de 1º de Bachillerato se pretende cubrir cierto temario, por ejemplo el que nos ocupa (los contenidos mínimos relativos a la estética), lo tradicional es comenzar, y normalmente también terminar, con definiciones bastante generales de diversos conceptos y con listas de características, causas y consecuencias. Si nos atenemos a los contenidos mínimos sobre los que se pretende aquí trabajar, darse cuenta de esto es tan fácil como echar un vistazo a qué dice el libro de texto propuesto este año para el IES Goya: qué es el arte, qué es la creatividad, cuáles son las fases del proceso creativo, cuál es la relación entre arte y belleza, cuáles son las ‘cuatro concepciones del arte’, cuáles son las funciones del arte, cuáles son las ‘cuatro características’ principales de la función estética, y, para finalizar, qué decía Kant sobre el juicio estético.

Seguramente las dificultades para enfocar el contenido sobre estética de esta manera sean insalvables. En primer lugar, es probable que no exista una definición plenamente satisfactoria de arte, ni tampoco una enumeración completa de sus funciones ni de sus características, por lo que, si bien es totalmente legítimo incluir estas preguntas en unas clases sobre estética, sería interesante no dedicar toda la unidad didáctica a estudiar las cerradas y poco seductoras respuestas de los libros de texto. Pero tal vez sea más importante resaltar el hecho de que estudiando estas definiciones que ofrece el libro de texto, el alumnado ni suele aprender significativamente ni tampoco suele desarrollar un fuerte interés por la materia. Ambos resultados están relacionados en buena medida, pues el interés en una materia favorece su conocimiento, y la razón fundamental de que el alumnado, así, ni disfrute ni aprenda, es que las consideraciones muy generales y abstractas acerca del arte y sus funciones seguramente no conecten absoluto con cualesquiera que puedan ser sus intereses, preocupaciones, aficiones o inquietudes previas.

Por el contrario, enfocar el contenido sobre estética a través de la teoría de una teoría particular, en este caso la de Adorno, permite salvar todas estas dificultades: sí es posible dar cuenta de una manera relativamente íntegra de los rasgos generales de la teoría en cuestión, y además esto permite verla a la luz de los problemas, inquietudes, preocupaciones que asolaban en este caso a Adorno, posibilitando una mayor conexión con las del alumnado y, por tanto, favoreciendo por su parte un interés más profundo y, así, un aprendizaje más significativo. Veamos cómo podría ocurrir esto con el caso particular de la teoría estética de Adorno.

Lo primero que cabe destacar sobre la presentación de la crítica del arte de masas

y de la industria cultural de Adorno a un alumnado de 1º de Bachillerato es que es una crítica a un tipo de productos culturales que son precisamente los que una gran parte de este mismo alumnado consume. Esto es especialmente sencillo de ver en el ámbito musical, en que Adorno se refiere a ‘música popular’ a un tipo de música que obedece a una estructura formal sumamente estandarizada, y cuya homogeneidad formal no impide que cada nuevo *hit* sea convertido “en un éxito, mientras exista una alianza adecuada entre sellos discográficos, bandas de nombre, radio e imágenes en movimiento”.<sup>44</sup> Es decir, música cuya armonía, melodía, ritmo e instrumentación se construyen obedeciendo a un patrón o forma estructural que ha sido previamente definida, hasta el punto de que “el todo está pre-dado y pre-aceptado, incluso antes de que comience la experiencia efectiva de la música”,<sup>45</sup> siendo opuesta a la ‘música seria’ que, en tanto que no obedece a tal estandarización formal, “cada detalle deriva su sentido musical de la totalidad concreta de la pieza que, a su vez, consiste en la relación viva de los detalles, y nunca en una mera ejecución de un esquema musical”.<sup>46</sup> Y como decíamos, la música que seguramente escucha la gran mayoría de nuestro alumnado (y la gran mayoría de la sociedad) encaja en esta caracterización que hace Adorno de la música popular.

Esta, por tanto, es una oportunidad excelente para pedir al alumnado que muestre las canciones con que disfruta en diferentes momentos, y, tras escuchar algunas piezas con el resto de la clase, poder analizar conjuntamente, a la luz de una teoría filosófica, algo tan cotidiano, propio, personal y cercano al alumnado. Lo interesante de ver cómo la música se ajusta a la caracterización de Adorno es, fundamentalmente, cuando se menciona la función que el autor atribuye a tal tipo de música. Por resumir la tesis que sostiene en la obra citada, este rasgo distintivo de la música popular, es decir, su estandarización formal, afecta a la estructura de las piezas musicales de manera que el público reacciona ante una expresión que está dada y aceptada previamente. Esto, por tanto, posibilita un conocimiento inmediato (sabemos, por ejemplo, cuándo va a llegar el estribillo, en qué acorde va a terminar el compás...), desencadenando en el oyente reacciones también estandarizadas. Esto permite a tal música cumplir, según Adorno, la función sociopsicológica de canalizar las emociones individuales, empobrecer la reflexión y degradar el pensamiento, renunciando así al carácter liberador que una vez tuvo el arte.

Naturalmente, esta tesis habría que justificarla en clase, y Adorno da buenas razones para sostenerla. No obstante, lo más interesante es desarrollar una clase que no se limita a transmitir que ‘la lista de las funciones del arte es tal o cual’, o que ‘el arte consiste en esto y en lo otro’, o que ‘las personas creativas son de esta manera o de otra’...

---

<sup>44</sup> Adorno, Th., “On Popular Music”, en Adorno, Th., *Essays on Music*, University of California Press, Berkeley y Los Angeles, California, 2002.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*

sino que, apelando directamente al alumnado, le dice: ‘la música, el cine, y en general muchos de los productos culturales de entretenimiento que consumís, tienen la función camuflada de empobrecer vuestro pensamiento y vuestra reflexión’. Esto no se haría de manera explícita, y mucho menos acusatoria, pero sería esencialmente la relación que el alumnado percibiría entre la teoría de Adorno y sus actividades cotidianas. Así, permitiría durante las clases abordar cuestiones fundamentales de estética (incluso las más generales como ‘qué es el arte’, ‘qué funciones tiene el arte’ o ‘qué es la creatividad’) pero de manera que el alumnado se vea directamente interpelado en las respuestas, pensando las preguntas, incluso generales, desde un prisma personal. En este sentido, queda claro un peligro que parece acechar al plantear un contenido didáctico a través de una sola teoría: ¿qué pasa con el resto?, ¿va a aprender el alumnado sólo lo que dice Adorno? Esto, por supuesto, no sería así, pues, en primer lugar, en ningún momento se presentaría la teoría de Adorno como ‘la verdad’, sino en todo caso como ‘la verdadera teoría de Adorno’ (cosa que, por cierto, nunca hacen los libros de texto, sino que siempre parece asumirse que todo lo que se recoge en éstos, incluidas las definiciones de arte y sus funciones, es la verdad). Y, en segundo lugar, se haría un verdadero esfuerzo por intentar que el alumnado contemple la estética de Adorno desde un punto de vista crítico, de manera que la reflexión que se conseguiría sería, como mínimo, doble: el alumnado habría de reflexionar, en primer lugar, acerca de qué hace el alumnado mismo en su vida cotidiana (¿estoy consumiendo un arte que me empobrece?), y, en segundo lugar, habría de reflexionar acerca de la teoría que está sosteniendo semejante cosa (¿tiene Adorno razón en lo que dice?).

Existe, además, otra razón fundamental por la que el presente contenido seguramente conecte con el alumnado, suscitando su interés y permitiéndole resolver preguntas previas. Es muy probable que una gran parte del alumnado tenga algún tipo de opinión previa, más o menos fundada y madurada, acerca de la rama más conceptual del arte contemporáneo. Si buscamos en Imágenes de Google ‘*contemporary paintings*’, el resultado es el siguiente: cuadros que se venden por millones y que, en general, algunas personas consideran especialmente interesantes y valiosas, y otras consideran chocantes, faltos de la dificultad que supuestamente tendría que caracterizar a toda obra de arte valiosa, o incluso desagradables o extravagantes. Hay quienes incluso niegan que sea arte en absoluto, profiriendo un “eso lo sé hacer hasta yo”.

La cuestión es que, en general, es probable que el alumnado se encuentre en una edad en que empieza a ir a museos, tal vez de vacaciones con su familia, con las excursiones con su clase a Madrid o Barcelona o con los intercambios escolares a diversos países. Y seguramente, en alguno de estos museos, el alumnado observe obras de arte contemporáneo que le susciten la siguiente pregunta: “¿por qué está aquí este cuadro que no es especialmente bello, y que tampoco tiene valor histórico?”. Esto es exactamente lo mismo que nos preguntamos mis compañeros y compañeras de clase, en 3º de la ESO,

cuando nuestra profesora de Música nos puso una obra atonal de Schönberg -¿no se supone que la música debe ser bonita? En este sentido, tal vez la teoría de Adorno no permita resolver todas las dudas acerca de cada singular obra de arte, pero sí es seguro que ofrecerá, para una gran parte del alumnado, la novedosa idea de que las obras de arte no tienen por qué ser bonitas, armoniosas, elegantes o placenteras para ser valiosas o incluso para ser arte, pues pueden querer decirnos algo acerca del mundo, transformar nuestra sensibilidad o incluso generar desagrado. Y además, que esto puede ser conseguido no sólo a través del contenido explícito de cada obra (como pueden ser las frases de una canción o los cuerpos en un cuadro), sino también a través de la configuración de los elementos formales, estructurales, de la misma. Lo que esto favorecerá, por tanto, es que al enfrentarse a una obra de arte, el alumnado no vaya con la única expectativa de recibir belleza, o incluso de recibir la transgresión de los elementos formales, sino que sea consciente de que seguramente sea necesario realizar un esfuerzo para comprender qué es aquello en lo que consiste cada obra concreta y a través de qué mecanismos consigue llegar a serlo.

Es seguro, en cualquier caso, que el alumnado percibirá el contenido de esta materia como algo que afecta a sus quehaceres cotidianos y a sus gustos y opiniones personales. Por ello, es muy probable que la participación en las actividades que se contemplan en los apartados anteriores sea, no sólo voluntaria y natural, sino que además fructífera, pues seguramente las clases den lugar a sorpresas, choques, oposiciones, refutaciones... no sólo hacia la teoría de Adorno, sino también hacia las opiniones formuladas por parte del alumnado. Esto mismo, se mostró durante la puesta en práctica de la presente unidad didáctica con el alumnado de 1º de Bachillerato del IES Goya, y permitió confirmar sólidamente las palabras de Dewey, cuando decía que cuando el alumnado se aventura a “hacer cosas y discutir lo que surge en el curso de hacerlas se ha encontrado, aun con modos de instrucción relativamente diferente, que las investigaciones de los niños son espontáneas y numerosas y las propuestas de solución ingeniosas y variadas”.<sup>47</sup>

## **5. Consideraciones finales**

Tal y como se anunciaba en la introducción, hemos tratado, con el presente trabajo, de ofrecer una serie de reflexiones acerca de los fines de la educación, la legislación educativa y la enseñanza de la filosofía que juntas constituyan una memoria integradora y crítica de los diversos saberes abordados durante la realización del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,

---

<sup>47</sup> Dewey, J., *ibid.*, p. 138.

Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas para la especialidad de Filosofía.

Concluido el trabajo, quizá sea interesante resaltar uno de los principales elementos que lo articulan: la combinación de, por un lado, la crítica a la ley educativa y de, por otro lado, la demostración del acatamiento a la ley educativa de nuestra unidad didáctica. Vemos, en cuanto a lo primero, que la filosofía pierde cada vez más terreno en el currículo oficial, a la vez que el énfasis se va desplazando, en general, desde los contenidos, hasta las ‘competencias’ que el alumnado habría de adquirir en cada etapa educativa. Esto, argumentábamos, es problemático: si queremos una educación que ayude al alumnado a comprender el mundo en el que vive y en cuya construcción y transformación participa, es necesario considerar como elemento central de la educación los contenidos que se han de abordar para tal fin; y además, si queremos una educación que se comprometa con los valores democráticos, de paz y de solidaridad, son precisamente los contenidos propios de la filosofía los que más pertinentes resultan para esta tardea.

Sin embargo, la filosofía es tan necesaria como siempre, por lo que es imprescindible abordar el reto de construir las mejores unidades didácticas para el servicio de los fines anteriores dentro de lo que permite la mejorable legislación actual de nuestro Estado. Esperamos que la unidad incluida en las páginas anteriores sea un ejemplo de ello, del sentido curricular de la Filosofía como asignatura, y también de la filosofía como actividad. Si bien su exposición teórica, sobre el papel, pueda no convencer de lo último, simplemente quisiéramos resaltar que durante su puesta en práctica se pudo percibir entusiasmo, interés, duda, escucha, y otra serie de actitudes en el alumnado que, sin duda, son las que deberían caracterizar a todo proceso de aprendizaje. Pero además se ofreció, con la explicación de la crítica de Adorno a la industria cultural, una herramienta de comprensión de la sociedad, de sus injusticias y de la cercana relación que el arte puede guardar con éstas. Creemos que difícilmente puede cualquier asignatura o disciplina acercarse más a lo que consideramos los fines últimos de la educación.

## 6. Bibliografía

Adorno, Th., “On Popular Music”, en Adorno, Th., *Essays on Music*, University of California Press, Berkeley y Los Angeles, California, 2002.

Álvarez Morán, S.; Pérez Collera, A.; Suárez Álvarez, M. A., *Hacia un enfoque de la educación en competencias*, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Servicio de Evaluación, Calidad y Orientación Académica, 2008.

Aramendi Jauregui, P.; Arburua Goinetxe, R.M. y Buján Vidales, K., El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2018, No. 36 (1).

Aragón, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Cortina, A., La filosofía en la escuela, *El País*, 9 de mayo de 2005. Recuperado el 19/06/2019 de: [https://elpais.com/diario/2005/05/09/opinion/1115589609\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/05/09/opinion/1115589609_850215.html)

DeSeCo, <http://deseco.ch/>, DeSeCo 2016, consultado el 05/06/2019.

Dewey, J., *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 1998.

España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Fernández Liria, C.; García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E., *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017.

Gil, N., Aprendizaje Significativo, *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 2005, No. 36, VI.

Hardarson, A., *The teacher is a learner: Dewey on aims in education*, Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference, 2016.

Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M., La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente, *Educación XXI*, 2019, No. 22(1), 71-92.

Navarro Soria, Ignacio Javier; Grau Company, Salvador, “La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en Salvador Grau Company, Cecilia Gómez Lucas (Coord.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Marfil, Alcoy, 2010.

Olivar Parra, J. S., Las competencias personales (transversales) clave del éxito en la formación superior de graduado/as en educación, en Bermúdez Sánchez, M. P., Guillén Riquelme, A. (coord.), *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, AEPC, Granada, 2011.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*, UNESCO, 2016-2017.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*, UNESCO, París, 2015.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La filosofía: una escuela de la libertad*, UNESCO, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2011.

Pozo Rico, T., *La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la Educación Superior: un enfoque transcultural* (Tesis doctoral), 2016, Universidad de Alicante, Alicante.

Riad, N., Education for Life: labor markets are changing, and millennials must prepare and adjust, *FINANCE & DEVELOPMENT*, 2017, Vol. 54, No. 2, 16-20.

World Bank Group, *Education Global Practice: Smarter Education Systems for Brighter Futures. Workforce Development*, The World Bank, SABER, 2016.

Pürro, J., Contribution des ateliers de philosophie au développement des compétences sociales et civiques du socle commun à l'école. Diotime, *Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2013.

Rockler, M. J. Russell Vs. Dewey on Education, *Education and Culture*, 1993, No. 10, 13-23.

Ryan A., Dewey and Russell, *The Wilson Quarterly*, 1990, Vol. XIVs No. 1, citado en Madigan, T., Russell and Dewey on Education: Similarities and Differences, *Bertrand Russell: Public Intellectual*, Tiger Bark Press, 2016.